VOL. 8, N° 5 — JUIN 2006

VIRAGE

INSTRUIRE, SOCIALISER, QUALIFIER ENSEMBLE

Sommaire

OUTILS D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION : DIFFUSION PROCHAINE 3

RENOUVELER L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES : UN BEAU DÉFI! 5

FORMATION SUR LES CRITÈRES D'ÉVALUATION 8

TRAVAUX D'ÉLABORATION DE SITUATIONS D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION POUR LE DOMAINE DES ARTS 9

POUR INTÉGRER LA DIMENSION CULTURELLE À L'ÉCOLE 10

DES MP3 À L'ÉCOLE : DE LA MUSIQUE POUR LES ÉLÈVES 12

ET TOI, QUE LIS-TU? Les camps littéraires 16

VISION, CONVICTION ET ATTITUDE AU SERVICE DE L'ACTION 17

Québec

2007-03522 /

La Politique d'évaluation des apprentissages du ministère de l'Éducation considère l'évaluation comme un levier pour la réussite de tous les élèves. En effet, elle représente un moyen de favoriser le développement intellectuel, affectif et social des élèves, conformément à la mission de l'école québécoise et aux visées du Programme de formation. Il est important que les personnes du réseau de l'éducation partagent cette vision de l'évaluation. La session de formation des personnes-ressources des 14 et 15 mars dernier a permis aux participantes et aux participants d'échanger et de réfléchir sur ce thème essentiel à la mise en œuvre du renouveau pédagogique. Durant ces deux jours, *Virage* a suivi les activités de cette grande rencontre.

Les services éducatifs complémentaires constituent un autre élément important de la mise en place du renouveau pédagogique. Le projet MP3 de la polyvalente Benoît-Vachon allie des ressources du Service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire avec celles de l'approche orientante. Des élèves expliquent en quoi consiste ce projet.

L'intégration de la dimension culturelle à l'école constitue un volet important du renouveau pédagogique, que ce soit dans l'apprentissage et dans l'enseignement, dans le programme pédagogique ou dans les actions que mène le Ministère en collaboration avec d'autres ministères et des partenaires culturels. Depuis deux ans, deux fois par année, *Virage* présente un dossier sur les arts et la culture à l'école. Dans ce numéro, deux intervenantes réaffirment le rôle déterminant de la culture dans la formation des jeunes.

Enfin, de nouveaux camps littéraires seront offerts cet été dans le cadre du Plan d'action sur la lecture *Et toi, que lis-tu?* Une journaliste de *Virage* a rencontré les personnes responsables de ces camps.

Toute l'équipe de *Virage* vous souhaite de très belles vacances et espère vous retrouver à la prochaine rentrée.

Colette Boucher

Marie-Josée Lépine

L'APPLICATION DU PROGRAMME DE FORMATION

Le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Jean-Marc Fournier, a confié à la table de pilotage, dont font partie les principaux partenaires du Ministère (commissions scolaires, établissements d'enseignement privés, Fédération des syndicats de l'enseignement, Fédération des comités de parents, universités), le mandat d'élaborer des mécanismes d'évaluation et de suivi des changements apportés au primaire. L'application du Programme de formation de l'école québécoise a été retenue comme principal objet d'analyse.

Une vaste enquête sur l'application du Programme de formation a eu lieu du 13 au 31 mars dernier. Un échantillon représentatif d'enseignantes et enseignants du primaire a été constitué pour remplir un questionnaire. Cet échantillon était composé de titulaires, de spécialistes et d'enseignants en adaptation scolaire. Ces personnes ont pu donner leur opinion sur le degré d'application du Programme, les difficultés rencontrées ainsi que les effets observés chez les élèves.

Par ailleurs, les conseillères et conseillers pédagogiques ainsi que les directions d'école ont également été sollicités pour donner leur opinion sur des dimensions liées à l'application du Programme en remplissant un questionnaire en ligne.

Cette enquête fait partie des premières étapes d'un suivi de l'implantation du Programme au primaire. Dans la continuité de ce projet, un échantillon des productions d'élèves aux épreuves obligatoires de français, langue d'enseignement, d'anglais, langue d'enseignement et de mathématique de fin de troisième cycle sera analysé. À ce moment, l'avis de l'enseignante ou enseignant sera également sollicité au sujet de ces programmes.

SYMPOSIUM DE L'IDC 2006

Vision, conviction et attitude au service de l'action

La 7e conférence annuelle du Comité de mise en œuvre de la réforme (Implementation Design Committee) s'est déroulée du 13 au 15 février dernier au Centre des congrès du Sheraton Laval.

Vous pouvez lire les articles sur ce sujet aux pages 17 à 21.

VIRAGE

Virage est sous la responsabilité du Secteur de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et secondaire

Pierre Bergevin, sous-ministre adjoint à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire et secondaire

Margaret Rioux-Dolan, directrice générale de la formation des jeunes

Éditrice et rédactrice en chef : *Colette Boucher*

Coordonnatrice et éditrice adjointe : *Martine Labrie*

Rédaction et traduction : *Tracey Arial, Colette Boucher, Réjane Bougé, Lorraine Desmarais, Marie-Josée Lépine, Hélène Katz, Ève Renaud*

Révision : *Amélie Cauchon, Denise Gouin, Claire Lamy*

Photographes : *Denis Garon, François Nadeau*

Conception graphique : *Emmanuel Bégin*

Adjointe à la publication : *Denise Thériault*

Coordination de l'impression : *Direction des communications, Michel Martel*

Distribution : *Direction des ressources matérielles, France Pleau*

Code ministériel 13-0000-49

ISSN : *1488-3066 (version imprimée)*
ISSN : *1488-3074 (version en ligne)*

Tirage : *112 000 exemplaires*

Prochain numéro : *octobre 2006*

De gauche à droite :
Brigitte Pilon, responsable de l'évaluation du français au primaire, et Esther Blais, coordonnatrice de projets au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

Marie-Josée Lépine

Outils d'apprentissage et d'évaluation : diffusion prochaine

Esther Blais, coordonnatrice de projets au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, explique que les exemples-types sont des outils qui facilitent l'utilisation des échelles des niveaux de compétence au primaire et que les situations d'apprentissage et d'évaluation sont des outils d'évaluation qui permettent aux enseignants d'évaluer les apprentissages des élèves, en conformité avec les orientations en évaluation et le Programme de formation par compétences. L'ensemble de ces outils aide aussi les enseignants à s'approprier le Programme.

Le projet des exemples-types au primaire s'inscrit dans un contexte où l'évaluation est intégrée à l'apprentissage. Les échelles des niveaux de compétence au primaire ont été élaborées dans cette perspective. « Les exemples-types, explique Brigitte Pilon, responsable de l'évaluation du français au primaire, visent à illustrer les échelons afin de favoriser une compréhension univoque de ces outils d'évaluation par les enseignantes et les enseignants. »

Les travaux sont réalisés en étroite collaboration avec le milieu scolaire. Ainsi, la planification des activités, la cueillette, l'analyse et la sélection d'exemples-types nécessitent la participation de plusieurs équipes de travail composées d'enseignants et de conseillers pédagogiques. Les exemples-types illustrant les compétences du domaine des langues seront offerts sur support électronique, de façon à rendre possible la sélection des documents écrits, visuels ou sonores.

Ces exemples-types illustrent les compétences du primaire en français, langue d'enseignement (*Écrire des textes variés* et *Apprécier des œuvres littéraires*), en français, langue seconde (*Produire des textes variés*), en anglais, langue d'enseignement (*To write self-expressive, narrative and information-based texts*) et en anglais, langue seconde (*To write texts* et *To interact orally in English*).

Quant aux situations d'apprentissage et d'évaluation, il y aura une situation en français, langue d'enseignement (fin du premier cycle du secondaire) et deux situations en anglais, langue seconde, base et enrichi (premier cycle du secondaire).

Pour chacune des situations, différents documents seront disponibles : document de présentation, documents pour les élèves, documents pour les enseignants. Dans les documents pour les enseignants, des grilles d'évaluation seront fournies pour plusieurs situations.

DES EXEMPLES-TYPES EN ANGLAIS, LANGUE D'ENSEIGNEMENT

Hélena Katz

Sept exemples-types démontrant des niveaux de compétence en anglais, langue d'enseignement au primaire seront fournis au secteur anglophone. Ils illustrent plus particulièrement des productions d'élèves en lecture et en écriture (fin du premier cycle) et des productions d'élèves en anglais à l'oral (fin du troisième cycle). « Nous espérons ainsi aider les enseignants à cerner ce que peuvent être les niveaux de compétence en fin de cycle », explique Karen McDonald, une enseignante qui a participé à la compilation des exemples-types pour le premier cycle.

Les exemples-types ont été choisis parmi les travaux faits par les élèves dans le cadre d'une situation d'apprentissage et d'évaluation portant sur le choix d'un animal de compagnie. Les exemples-types à l'oral au troisième cycle, compilés par Donna Sinclair à partir de travaux faits en 2005, correspondent à l'outil d'évaluation de fin de cycle en anglais, langue d'enseignement.

L'une des compétences visées par l'anglais, langue d'enseignement est l'usage de la langue pour apprendre et communiquer, rappelle Anne Doucet, coordonnatrice de l'évaluation en anglais, langue d'enseignement. En juin 2005, dans le contexte d'une situation d'apprentissage et d'évaluation de fin de cycle, on a filmé un groupe d'élèves réalisant des tâches dans lesquelles ils devaient s'exprimer oralement pour apprendre. « Ce modèle montre aux enseignants comment les élèves apprennent en s'exprimant », précise Mme Doucet. « La parole a toujours eu sa place en classe, mais nous étudions maintenant son rôle dans l'acquisition d'autres compétences. »

Mme McDonald souligne que ce n'est évidemment pas la seule manière de démontrer cette compétence. « Les élèves peuvent s'exprimer de façons très différentes et prouver qu'ils ont acquis les compétences visées », dit-elle. Donna Sinclair abonde dans le même sens : « L'idée est de montrer aux enseignants qu'il faut diversifier les situations. »

Renouveler l'évaluation des apprentissages : un beau défi!

DURCES

Réjane Boug

Évaluer en situation d'apprentissage

Le caractère exceptionnel de cette session entièrement consacrée à l'évaluation a d'abord été souligné par Laila Valin, directrice de l'évaluation à la Direction générale de la formation des jeunes. Elle a aussi tenu à signaler l'accueil favorable des conseillers pédagogiques au guide concernant le renouvellement de l'encadrement local en évaluation des apprentissages.
La session de formation avait pour but, entre autres, d'amener les participantes et participants à se familiariser avec les nouveaux encadrements ministériels sur ce sujet tout en leur proposant, simultanément, des activités pour s'approprier ces changements de même que du matériel de formation à exploiter dans leur milieu.

Aline Buron et Christian Rousseau, responsables de la recherche et du développement en évaluation, ont par la suite communiqué les balises du cadre théorique de cette session. Ils ont d'abord précisé que si l'évaluation porte sur les compétences transversales et disciplinaires, elle est maintenant conçue dans une perspective d'aide à l'apprentissage, ce qui fait une grande différence. En effet, que l'évaluation soit littéralement intégrée à l'apprentissage constitue un changement de philosophie déterminant puisque l'évaluation devient ainsi, ni plus ni moins, une responsabilité partagée, d'où l'importance de mettre en place des situations d'apprentissage et d'évaluation significatives. Les tâches doivent avoir du sens pour les élèves et répondre au fameux « Pourquoi on fait ça? ». Ces situations amènent l'élève à vouloir s'engager dans une tâche plus ou moins complexe, qui peut comporter une seule compétence disciplinaire ou plusieurs compétences d'une même discipline, voire des compétences de plusieurs disciplines.

Il faut maintenant faire la distinction entre une situation d'apprentissage et d'évaluation et une situation purement d'évaluation. Dans le premier cas, l'intention est double : d'une part, développer des compétences et, d'autre part, construire des ressources. Dans le deuxième cas, pour la situation purement d'évaluation, il ne s'agit plus seulement de faire le point sur le développement des compétences. L'enseignant utilise, selon le cas, l'une ou l'autre situation. Les deux situations permettent à la fois la régulation et la construction de jugements; elles sont complémentaires l'une de l'autre. De même, il faut maintenant tenir compte de l'autonomie de l'élève dans une situation d'apprentissage et d'évaluation. Les deux conférenciers ont par ailleurs souligné que c'est encore la situation purement évaluative qui suscite le plus de réactions. En effet, on a tendance à associer l'évaluation avec la notion d'épreuve telle qu'on la connaît et telle qu'on l'a beaucoup exploitée jusqu'à ce jour. Il s'agit trop souvent d'une épreuve présentée dans un contexte différent de celui de l'apprentissage. Traditionnellement, on y vérifiait l'atteinte d'un certain nombre d'objectifs avec des résultats utilisés dans une logique cumulative. Ce qui est nouveau, c'est qu'on évalue maintenant dans un contexte analogue à celui de la situation d'apprentissage et que cette évaluation peut contribuer à construire un jugement sur les compétences. Pour ce faire, et pour mieux encadrer leurs observations, les enseignants se serviront avec profit de critères qui leur permettront de développer des outils d'évaluation et qui leur fourniront aussi des pistes de régulation. De la même façon, ils développeront des éléments observables à partir de ces critères. Ces éléments, qui ne décrivent qu'un seul comportement à la fois, se manifestent par des traces concrètes et font l'objet d'une compréhension commune. Ces éléments seront développés en nombre suffisant pour bien représenter le critère. De manière générale, il y aura de trois à quatre éléments pour un même critère.

L'importante question de la différenciation

Pour aborder le volet de la différenciation, Christian Rousseau était accompagné de Jolène Lanthier, conseillère pédagogique à la Commission scolaire de Laval. Pour répondre à la délicate question « Qu'est-ce que la différenciation en évaluation? », M^me^ Lanthier a procédé par la négative : « La différenciation, ce n'est pas des situations d'évaluation individualisées ni l'abandon de valeurs fondamentales, dont la justice et l'égalité. De même, il ne s'agit pas d'élaborer des situations d'évaluation à rabais, où l'on nivelle par le bas, ou encore d'accepter des standards variés. Bref, la différenciation n'équivaut surtout pas à faire moins! »

Les apprentissages de l'élève doivent être présentés en fonction des défis qu'il s'est lancés et des exigences établies au cours et à la fin du cycle.

Rappelant que la différenciation en évaluation profite à tous les élèves, Mme Lanthier a souligné que cette dernière doit être orchestrée avec la différenciation en apprentissage et qu'une concertation étroite entre les intervenants enrichit les pratiques de différenciation. Il est aussi important que l'élève soit impliqué de manière active dans ce processus. « Jusqu'ici, a-t-elle souligné, les enseignants ont appliqué la différenciation de manière spontanée; il faut maintenant la rendre plus formelle. » Trois niveaux définissent la différenciation : la flexibilité pédagogique, l'adaptation et la modification. Si la flexibilité s'inscrit naturellement dans les choix qu'on peut offrir à l'ensemble des élèves, l'adaptation peut consister à proposer des textes en gros caractères et davantage espacés pour un élève qui a des besoins particuliers. L'adaptation se place sous le signe de l'aménagement. La modification entraîne un changement dans la situation proposée : les exigences ou les critères d'évaluation sont modifiés pour l'élève ayant des besoins particuliers. Cependant, pour les épreuves ministérielles, les règles de la sanction doivent être respectées. Jolène Lanthier a par ailleurs rappelé que le bulletin doit toujours demeurer le plus clair et le plus concis possible puisqu'on y collige l'information essentielle qui permet aux parents de savoir si leur enfant progresse, comment il le fait et où il se situe par rapport aux attentes du Programme de formation. Les apprentissages de l'élève doivent être présentés en fonction des défis qu'il s'est lancés et des exigences établies au cours et à la fin du cycle.

Des ateliers riches d'observations

La session comprenait également trois blocs d'ateliers à l'intérieur desquels les participants ont été amenés à appliquer tous ces principes dans des mises en situation variées, et ce, jusqu'à l'élaboration d'une grille d'évaluation finale. Les participants étaient divisés en groupes et, à l'intérieur de chacun de ceux-ci, il s'agissait de cibler les tâches à réaliser tout en dégageant, dans un premier temps, les compétences disciplinaires ou transversales visées et en s'assurant, dans un deuxième temps, qu'elles correspondaient bien à celles du Programme. En s'arrimant aux notions de justice, d'équité et d'égalité, on a également réfléchi sur la notion de jugement en évaluation. On a aussi confronté les critères d'évaluation qu'on élaborait à ceux proposés par le Programme de formation, les participants expérimentant ainsi la différence qu'il peut y avoir entre leurs intuitions et le Programme. Pour chaque critère, ils ont dégagé des éléments observables tout en constatant que se donner une compréhension commune du problème ne constituait pas la moindre des tâches.

Martine Hart et Blozaire Paul, deux animateurs chevronnés qui encadraient ces ateliers, ont convenu d'une seule voix qu'une session de formation sur l'évaluation s'imposait : « Les intervenants ont des besoins criants de ce côté. Il fallait de toute urgence développer cette compétence! » Avec le renouveau pédagogique, les enseignants sont encouragés à développer les douze compétences contenues dans le document intitulé *La formation à l'enseignement*. Pour éclairer la démarche qui a guidé les formateurs, Martine Hart affectionne l'image des poupées gigognes : « Les exercices qu'on fera faire aux enseignants, soit trouver des critères et établir des éléments observables, on les aura d'abord mis en pratique avec les conseillers pédagogiques et les autres responsables; tout le monde aura donc reçu le même bagage. Au départ, il est très important de modéliser avec chacun, de manière à démontrer que la grille ainsi obtenue fournit des éléments concrets sur lesquels on peut travailler. Cependant, il ne faut pas perdre de vue que le but de cet exercice, insiste Martine Hart, est de faciliter la communication avec les parents à propos des notions de l'évaluation. » Quant à Blozaire Paul, tout en rappelant la double fonction de cette formation sur l'évaluation des apprentissages, soit l'aide et le bilan, il juge primordial de rendre accessible le concept de jugement professionnel. De manière pragmatique, il ajoute : « Pour que les enseignants soient capables de réguler l'évaluation, il faut surtout qu'ils puissent présenter des tâches spécifiques et concrètes. »

« Pour que les enseignants soient capables de réguler l'évaluation, il faut surtout qu'ils puissent présenter des tâches spécifiques et concrètes. »

Hélène Klotz

était l'un des scénarios proposés aux participantes et participants d'un atelier offert à la communauté anglophone au cours de la dernière session de formation des personnes-ressources. Les activités de groupe portaient sur l'analyse de situations d'apprentissage et d'évaluation et sur l'utilisation de critères et d'outils d'évaluation pour formuler des éléments observables des compétences acquises. En introduisant l'activité, Anne Doucet, l'une des animatrices, a précisé aux participants qu'ils devaient se poser deux questions : « Qu'est-ce que nous voulons apprendre aux jeunes et comment voulons-nous qu'ils l'apprennent? »

Des scénarios avaient été conçus pour les cours de langues, de sciences humaines, d'arts, de développement personnel, de mathématique ainsi que de science et technologie. En petits groupes, les participants ont choisi les compétences qu'ils souhaitaient travailler et évaluer dans le contexte du scénario et du sujet proposés. « Il ne s'agit pas nécessairement d'évaluer toutes les compétences au cours d'une même tâche », précise M^me^ Doucet.

Elle a d'ailleurs souligné aux participants l'importance de la cohérence entre les tâches confiées aux élèves, les critères d'évaluation et les éléments observables. À l'aide de critères d'évaluation, les groupes ont formulé des éléments observables qui permettent d'évaluer les compétences visées et ils ont préparé une rubrique d'évaluation. « Il faut aller au-delà des notes. Nous avons besoin de mots, de qualifications et de descriptions », explique M^me^ Doucet.

« Il ne s'agit pas nécessairement d'évaluer toutes les compétences au cours d'une même tâche. »

Les participants qui avaient opté pour l'éventuel gazoduc de la vallée du Mackenzie ont décidé de se concentrer sur une compétence du programme d'anglais, soit *Represents her/his literacy in different media* (*Démontrer sa connaissance de la langue en utilisant divers médias*). L'activité proposée était la production de trois vidéos de deux minutes chacune, à l'intention de trois publics différents, soit le gouvernement, les premières nations et les entreprises. Chaque production devait aussi montrer le réalisateur en train d'expliquer la réalisation de la vidéo et les choix effectués.

Après avoir choisi la compétence à évaluer, les groupes ont formulé des éléments observables, puis fixé les valeurs de référence, de la plus faible à la plus élevée. Les critères choisis par le groupe de travail sur la vallée du Mackenzie étaient : la sensibilité au public visé; l'usage de techniques de nature à convaincre le public visé; et, dans la séquence du réalisateur, l'articulation des méthodes employées pour convaincre le public.

Le groupe a choisi des éléments observables du rendement des élèves, soit « en deçà de la compétence visée », « en train de l'acquérir », « compétence acquise » et « objectif dépassé ». Dans le cas du premier critère – la sensibilité au public visé –, les indicateurs ont été « langue mal adaptée au public », « langue adaptée au public » et « excellente adaptation de la langue au public visé ».

Les éléments retenus pour l'utilisation des techniques destinées à convaincre le public visé ont été « peu ou pas de signes de l'emploi de techniques pouvant convaincre le public », « efforts déployés pour employer des techniques de nature à convaincre le public », « emploi de techniques appropriées » et « emploi de techniques très évoluées pour convaincre efficacement le public ».

Les éléments observables retenus au regard du troisième critère, soit l'articulation des méthodes employées pour convaincre le public (la séquence du réalisateur) ont été « capacité de nommer les méthodes », « capacité d'expliquer certaines méthodes », « capacité d'expliquer et de justifier les méthodes choisies » et « capacité de justifier et d'analyser les méthodes choisies ».

M^me^ Doucet croit que cette méthode d'évaluation motivera davantage les élèves. « La recherche montre que la rétroaction et les commentaires sont plus utiles à l'évaluation que les simples notes puisque les élèves ont un meilleur rendement, dit-elle. L'usage exclusif des notes entrave le rendement parce que le jugement transmis n'est fondé que sur des chiffres. »

TRAVAUX D'ÉLABORATION DE SITUATIONS D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION POUR LE DOMAINE DES ARTS

Lorraine Desmarais

Depuis deux ans, des équipes d'enseignantes et enseignants d'arts travaillent à l'élaboration de situations qui ont pour but premier de faire le point sur le développement des compétences en cours et en fin de cycle. Ces situations sont élaborées selon une démarche générale qui s'applique à toutes les disciplines, tout en laissant l'espace nécessaire pour l'expression des spécificités de chacune, et ce, conformément au Programme de formation. Elles comportent un document pour l'enseignant et un cahier pour l'élève. Ces situations visent à aider les enseignantes et enseignants à s'approprier le Programme de formation et à modéliser ce qu'est une situation d'apprentissage et d'évaluation. Ainsi, ceux et celles qui utilisent ces situations seront-ils davantage en mesure de saisir l'importance de celles-ci dans les pratiques d'évaluation des apprentissages, dans le contexte d'une approche par compétences.

Des équipes d'enseignantes et enseignants ont été mises sur pied pour développer et expérimenter des situations dans chacune des disciplines du domaine des arts, et ce, pour les deux ordres d'enseignement (primaire et secondaire). Ces équipes ont travaillé sous la supervision de l'équipe des arts, dossier évaluation. Suzanne Monast, spécialiste en musique, en prêt de service de la Commission scolaire de Saint-Hyacinthe, accompagne et conseille les enseignantes et enseignants depuis le début du projet. François Monière, conseiller pédagogique, en prêt de service de la Commission scolaire au Coeur-des-Vallées, a accompagné les équipes d'enseignantes et enseignants d'arts plastiques lors de la première année du projet (2004-2005). Louis Émond, enseignant, en prêt de service de la Commission scolaire des Patriotes, s'est joint à l'équipe des arts en 2005-2006 pour produire l'édition finale des situations élaborées par les différentes équipes.

La Direction de l'évaluation prévoit deux périodes, soit le printemps et l'automne, pour mettre à la disposition des différents milieux les situations d'évaluation élaborées par les différentes équipes disciplinaires. Les premières situations du domaine des arts seront offertes à l'automne 2006. Ces productions contribueront à outiller les enseignantes et enseignants, tant pour la planification détaillée que pour la planification globale de l'évaluation.

En terminant, il faut souligner le travail consciencieux des enseignantes et enseignants qui ont participé à ces comités. Cette contribution fort appréciée a exigé un surcroît de travail à une tâche déjà lourde. L'équipe du domaine des arts, dossier évaluation, les remercie de l'intérêt qu'ils ont porté à cet important travail.

Les équipes à l'œuvre

Primaire

Richard Dubé	Commission scolaire de Montréal
Caroline Frenette	Commission scolaire des Affluents
Guylaine Jacques	Commission scolaire des Affluents
Marie Letendre	Commission scolaire des Affluents

Secondaire

Christian Arcand	Commission scolaire de la Rivière-du-Nord
Bruno Lauzon	Commission scolaire de Laval
Alexandre Pomerleau	Commission scolaire de la Rivière-du-Nord

Primaire

Isabelle Camiré	Commission scolaire des Appalaches
Ann Girard	Commission scolaire au Cœur-des-Vallées
Sylvie Lachapelle	Commission scolaire des Chênes
Annie Mirandette	Commission scolaire des Chênes
Lucie Routhier	Commission scolaire des Draveurs
Claudine Trudel	Commission scolaire des Portages-de-l'Outaouais

Secondaire

Guylain Bélec	Commission scolaire des Draveurs
Cécile Brodeur	Collège Saint-Maurice, St-Hyacinthe
Nathalie Chabot	Commission scolaire au Cœur-des-Vallées
Sylvie Corneau	Commission scolaire des Portages-de-l'Outaouais
Johanne Marchand	Commission scolaire des Hauts-Cantons

Primaire

Louis Bérubé	Commission scolaire des Premières-Seigneuries
Jocelyne Lépine	Commission scolaire des Premières-Seigneuries
Andrée Morin	Commission scolaire des Découvreurs

Secondaire

Sylvie Blanchet	Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys
Hélène Duval	Collège Charles-Lemoyne, Longueuil
Nancy Leclerc	Collège Mont-Sacré-Cœur, Granby
Marie-Josée Rose	Commission scolaire des Trois-Lacs

Primaire

Patrick Bernard	Commission scolaire Harricana
Céline Bilodeau	Commission scolaire de Rouyn-Noranda
Sylvie Gourde	Commission scolaire de Rouyn-Noranda
Lynda Poulin	Commission scolaire Harricana

Secondaire

Bernard D'Anjou	Commission scolaire du Val-des-Cerfs
Karine Gamache	Collège Charles-Lemoyne, Longueuil
Yvon Goulet	Collège Charles-Lemoyne, Longueuil
Richard Goyette	Commission scolaire du Val-des-Cerfs
Michel Laliberté	Commission scolaire de Saint-Hyacinthe
Guy Picard	Commission scolaire de Saint-Hyacinthe
Luc Trépanier	Commission scolaire de Saint-Hyacinthe

Réjane Bougé

Pour intégrer la dimension culturelle à l'école

La culture : une réalité vivante inhérente au Programme de formation

Nicole Gagnon est professionnelle à la Direction des programmes au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport; elle y est responsable des apprentissages transversaux. Elle coordonne les travaux d'écriture des chapitres de base du Programme de formation de l'école québécoise, notamment le chapitre 1, où l'importance de la dimension culturelle est mise en évidence. « En fait, c'est tout le Programme de formation qui se veut un objet culturel », avance celle qui parle de cette manière d'aborder la culture comme étant une attitude d'ouverture sur le monde. Puisqu'on doit aider les élèves à se préparer à vivre dans un monde pluraliste, la culture, dans toutes ses dimensions, devient un élément essentiel du bagage à leur faire acquérir. « Il ne s'agissait surtout pas de penser à la culture une fois l'élaboration du Programme terminée! Bien au contraire. La culture, ce n'est pas le glaçage qu'on étend sur le gâteau : elle fait intrinsèquement partie du Programme. On pourrait dire que, d'une manière générale, les rédacteurs de programmes ont travaillé dans un "esprit de culture" ». S'il faut certes amener les élèves à élargir leur bagage de connaissances relativement aux grandes réalisations artistiques, scientifiques et sociales de l'humanité, Nicole Gagnon insiste : « Il faut surtout augmenter leur capacité à comprendre le monde et à faire des liens entre les connaissances éparses qu'ils en ont. La culture a donc "infiltré" toutes les disciplines. Ainsi, lorsqu'on se donne la peine de situer de nouvelles notions de mathématique dans le contexte culturel où elles ont vu le jour, elles sont plus facilement assimilables. J'aime à dire que le Programme de formation a une dimension holographique et, qu'à cause de cela, il doit être vu sous plusieurs angles en même temps. »

La culture est un instrument d'appréhension de soi et du monde, et la démarche culturelle doit amener l'élève, selon le Programme de formation, « à poser un regard critique, éthique et esthétique sur le monde ». Cette dimension culturelle, longuement mûrie et réfléchie, n'exclut cependant pas l'apport des jeunes à la culture. Car il ne s'agit pas, faut-il le répéter, d'inculquer des notions aux élèves. « La culture étant une réalité vivante à laquelle chaque génération apporte sa contribution, l'école prendra appui sur la culture propre aux jeunes pour les amener à s'ouvrir à d'autres dimensions des multiples manifestations de l'activité humaine et à actualiser leur créativité dans tous les domaines », précise-t-on au début du Programme. Nicole Gagnon est, par ailleurs, très consciente que ce dernier sera en quelque sorte développé et réinterprété par le milieu, « ce qui permettra de donner toute son importance à la dimension culturelle, une culture historiquement ancrée mais aussi porteuse d'avenir. » Mieux vaut tenter de comprendre le monde dans sa globalité, avec ce que cette attitude comporte

de risques, que de s'enfermer dans des concepts préfabriqués.

Dans le document de référence à l'intention du personnel enseignant intitulé *La culture, toute une école : l'intégration de la dimension culturelle à l'école*, que tout enseignant parcourra avec intérêt, on précise bien d'entrée de jeu qu'« il est illusoire de croire qu'il est possible d'énoncer une définition de la culture qui puisse à la fois faire l'unanimité et circonscrire parfaitement le sujet ». Malgré la véracité de cet énoncé, on voit bien que ce constat n'a pas n'empêché Nicole Gagnon et son équipe de déblayer des avenues prometteuses sur le riche terrain culturel.

Parce que les enseignants sont aussi des passeurs culturels!

France Grenier a enseigné pendant dix ans les arts plastiques à l'école Cœur-Soleil de la Commission scolaire de Laval, une des rares écoles à vocation artistique du Québec. Durant ces années, elle s'est initiée au travail interdisciplinaire et à l'approche par projets, l'une des avenues proposées par le renouveau pédagogique. Mme Grenier souligne que, bien avant l'application de la réforme, elle a toujours fonctionné dans cet esprit, d'une manière plus ou moins intuitive. Et voilà que, depuis quatre ans, cette enseignante formée en pédagogie artistique coordonne avec Georges Bouchard, le responsable des programmes d'arts et du protocole d'entente Culture-Éducation au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, le comité du suivi des programmes d'arts au primaire. Ce comité est chargé, entre autres, de concevoir des ateliers de formation destinés à différentes personnes-ressources dans les commissions scolaires. Après avoir élaboré diverses formations, dont une pour mieux évaluer les apprentissages et une autre pour s'approprier les programmes d'arts au primaire, cette équipe, en collaboration avec Raymond Breau, propose maintenant des ateliers de formation pour intégrer la dimension culturelle à l'école.

Ce travail, on le voit, est en harmonie avec ce que pense Nicole Gagnon. « L'intention de la session de formation est on ne peut plus claire, explique France Grenier, il faut amener les participants à saisir les aspects culturels du Programme de formation, tout en découvrant les différents programmes et les mesures du plan d'action mis en avant par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et le ministère de la Culture et des Communications en matière de culture. Ces programmes et mesures font appel à la collaboration du milieu scolaire et extrascolaire. » Bref, il s'agit de sensibiliser les enseignants à leur indispensable rôle de passeur culturel. Il va sans dire que, bien souvent, on doit d'abord mener une vaste réflexion sur la culture et discuter de leurs perceptions de la culture et de la valeur à accorder aux différents repères culturels. « On doit leur faire connaître les ressources existantes dans le réseau afin qu'ils puissent mettre la dimension culturelle à l'honneur. Il faut les amener à intégrer la culture dans leur pratique quotidienne et les inciter à partager leurs compétences culturelles entre eux, à dialoguer sur ce sujet. » On leur présente certains outils, comme le programme *La culture à l'école*, le *Répertoire de ressources culture-éducation*, de même que le protocole d'entente Culture-Éducation. On leur fait aussi connaître les comités culturels scolaires qui peuvent être d'importants partenaires et collaborateurs pour élaborer divers projets.

France Grenier souligne l'importance de développer la compétence des enseignants à apprécier des œuvres. Pour ce faire, les participants sont invités à travailler à partir des réalisations des élèves faites dans le cadre de la Semaine québécoise des arts et de la culture à l'école – qui se tient chaque année au mois de février depuis maintenant quinze ans – pour faire cheminer les enseignants dans ce processus d'appréciation. « Dans un premier temps, on fait une lecture de l'œuvre ou de la réalisation, on identifie les repères culturels et les éléments du langage artistique de même que l'émotion ressentie mais il faut absolument dépasser le stade de l'émotion, dépasser le stade des fameux "j'aime, j'aime pas". Il s'agit maintenant d'associer l'émotion à une dimension esthétique formelle en s'interrogeant sur la façon dont cette émotion a été véhiculée jusqu'à soi et en observant les procédés formels par lesquels le créateur réussit à nous toucher. On pourra ainsi se départir d'une trop grande subjectivité et enrichir le jugement porté sur les œuvres et les travaux des élèves! »

Par ailleurs, la formation sur l'intégration de la dimension culturelle pourrait être enrichie et englober d'autres domaines que ceux des arts. Elle deviendrait ainsi à l'image du très riche Cahier de suggestions, produit dans le cadre de la Semaine québécoise des arts et de la culture à l'école, dont la plus récente version avait pour thème *À la rencontre des idées-lumière…* Ce cahier propose une foule d'activités et d'idées pour créer des projets culturels à l'intérieur des classes. « Depuis deux ans, depuis qu'il touche à tous les domaines, de l'éducation physique aux sciences et à la technologie en passant par la géographie, il est très couru », note France Grenier. Tous continueront à travailler fort pour que les enseignants intègrent ce rôle de passeur culturel. Voilà un des nombreux défis qu'ils ont à relever quotidiennement!

Comité du suivi des programmes d'arts au primaire.
De gauche à droite : Marie-Claude Veilleux, France Grenier, Corinne Raymond, Raymond Breau.
Absente de la photo : Céline Chabot.

Marie-Josée Lépine

près avoir assisté au partage d'un groupe de pairs aidants lors du colloque des professionnels de l'éducation en 2003, Carol Thibaudeau et Sylvie Langevin, technicienne en éducation spécialisée, ont décidé de mettre sur pied le projet MP3 dans leur école. Rapidement, Danka Giguère, conseillère d'orientation, Pascal Lacasse et Christian Leclerc, animateurs de vie spirituelle et d'engagement communautaire, et quelques enseignants, dont Diane Lajoie, se sont joints au projet. « Nous nous sommes trouvé un nom et une mission et nous avons ensuite recruté les jeunes », explique M. Thibaudeau.

MP3 (*Mission Promotion de 3 belles attitudes gagnantes à l'école*) prône l'ouverture de cœur, le respect des personnes et l'entraide. Pour remplir cette mission, cinquante jeunes ont

accepté de renoncer à une journée pédagogique pour participer à des ateliers élaborés par Mme Giguère, Mme Langevin et M. Thibaudeau.

Les intervenants MP3 se divisent en neuf équipes composées de cinq à huit jeunes dont un leader, jeune ou adulte. Chaque équipe dispose de un ou deux jours par cycle pour se rencontrer afin de consolider des liens, bâtir des projets ou encore intervenir auprès des autres élèves. Les neuf leaders se rencontrent à chaque cycle et discutent de leurs divers projets. Le rôle de l'adulte consiste à offrir aux élèves le cadre et le soutien nécessaires afin que leurs projets se réalisent.

Pour M. Thibaudeau, l'idée centrale de MP3 consiste à ce que les jeunes prennent en main leur école. « Plutôt que de dire aux élèves quoi faire, nous les laissons être eux-mêmes dans leur façon d'aider leur communauté.
Nous leur demandons de nous dire ce qu'ils pensent de la vie à l'école et ce qu'ils ont envie de faire pour l'améliorer. L'intervenant adulte devient alors une personne-ressource pour ces élèves dans la poursuite de leurs aspirations, un agent qui facilite le déploiement de leur potentiel humain. »

D'ailleurs, le slogan du groupe, élaboré par Catherine Vallée-Dubuc (élève de 5e secondaire), reflète bien cet esprit au cœur du projet MP3. Dans leur local de rencontre, nous pouvons lire sur une affiche : « Nous sommes tous des personnes différentes, avec des choses différentes à offrir, en quantités différentes. »

Les élèves, qui ne se font pas imposer une démarche, sont invités à donner libre cours à leur créativité. Dotés d'une maturité remarquable, ils sont conscients de la chance qu'ils ont. « Bien que nous ne fassions pas n'importe quoi, nous n'avons pas de règles ou de critères à suivre, souligne Catherine. Nous avons une liberté d'agir qui nous permet de nous épanouir. »

Des projets en abondance

Projet *Mettre de la joie dans l'école*

Marie-Andrée Ross-Savoie (élève de 5e secondaire) est leader d'un groupe qu'elle qualifie de « super dynamique ». Composé uniquement de filles, le groupe fait du repérage dans l'école. « Lorsque nous voyons des gens seuls, nous allons les voir et nous leur parlons, explique Marie-Andrée. Parfois les gens sont un peu réticents mais, la plupart du temps, ils trouvent ça agréable. »

Projet *Journées thématiques*

Pour le groupe de Kim Rodrigue (élève de 5e secondaire) et de Jessica Morales (élève de 2e secondaire), il s'agit plutôt d'animer des journées thématiques. Une première a eu lieu à la fin mars. Sous le thème *Heureux comme un poisson dans l'eau*, les jeunes ont animé des activités, comme un concours d'humour où était couronné le roi de la blague. De plus, dans un kiosque prévu à cet effet, Kim et ses acolytes ont pris des photos comiques des élèves, qu'ils ont ensuite exposées dans l'école.

Coordonner une telle activité exige beaucoup d'organisation de la part des élèves. Mais, pour Kim, le jeu en vaut la chandelle : « Avec ce projet, nous mettons de la joie dans l'école. » Jessica, pour sa part, participe aussi à la formation d'une équipe de pairs aidants à l'école primaire Mgr-Feuiltault, sous la supervision de Carole Pageau, animatrice du SASEC dans cette école.

Projet *Esprit d'équipe*

Des gens isolés à l'école? Il y en a de moins en moins grâce à l'empathie et à l'entraide de Catherine et Annick Rodrigue (élèves de 2e secondaire). Avec leur équipe, ces deux élèves proposent à des jeunes ayant des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation de faire des activités avec elles. Deux fois par cycle, ils se regroupent tous et décident de ce qu'ils feront. Grâce à des activités variées (jouer aux cartes après le dîner ou aller chercher un gâteau au centre commercial lorsque c'est l'anniversaire de quelqu'un), ce groupe donne le sourire à plus d'un.

« On les aide aussi en parlant avec eux de leurs problèmes à la maison ou à l'école, ajoute Catherine. On tente de leur faire connaître

l'esprit de groupe. Souvent, ces élèves sont dans une sorte de cercle vicieux. Ils ont de la difficulté à s'en sortir. Lorsqu'ils sont avec nous, ils profitent de la vie. »

Projet *Café étudiant*

Lorsque Geneviève Nadeau (élève de 4e secondaire) a présenté un dossier de dix pages qui démontrait le besoin des élèves d'avoir un café étudiant, elle a non seulement inspiré des jeunes MP3 à présenter méthodiquement leur projet, mais elle a aussi su convaincre la direction de la nécessité de réaliser celui qu'elle proposait. Animé du désir d'aider les jeunes, M. Thibaudeau a assisté Geneviève dans la recherche d'un local intéressant. Les élèves ont maintenant leur place bien à eux pour discuter, écouter de la musique, grignoter des collations santé et même voir des spectacles de musique ou assister à des conférences données par des élèves de l'école.

Bon nombre des MP3 ont mis la main à la pâte afin de préparer l'ouverture du café. Pour aider Geneviève, ils ont déplacé les meubles, peinturé la scène et fabriqué un comptoir artisanal. Pour cette dernière, le lieu était le seul élément qui manquait aux jeunes pour faire une foule d'activités. « Maintenant, il nous sera possible de les réaliser », dit-elle avec enthousiasme.

Projet Sexo

Difficile de parler de sexualité avec les adultes? Alors pourquoi ne pas laisser les élèves en discuter entre eux? Un groupe de jeunes de 5e secondaire élabore un atelier qui se déroule en trois étapes. D'abord, ils présentent à chacune des classes de 2e secondaire une pièce de théâtre qui met en scène un garçon et une fille qui vivent une aventure d'un soir. Les garçons et les filles sont ensuite invités à en parler séparément avec les élèves animateurs. Enfin, les adultes reviennent en classe et animent une discussion avec tout le groupe.

« Il ne s'agit pas de prendre position au sujet de la vie sexuelle des jeunes, commente M. Thibaudeau. Les jeunes de 5e secondaire ont souvent vécu des expériences signifiantes sur ce plan et peuvent partager leurs réflexions avec les plus jeunes. Cela m'apparaît beaucoup plus crédible que si c'était nous, les adultes, qui parlions. En discutant avec leurs aînés, les élèves peuvent remettre en question certaines idées préconçues au sujet de la sexualité et mieux se préparer. »

Projet *Vidéo sur l'intimidation*

Sylvie Langevin, technicienne en éducation spécialisée et leader adulte d'un groupe MP3, travaille à l'élaboration d'une vidéo sur la violence. Chaque équipe de MP3 a contribué à l'élaboration du projet en soumettant un mini-script sur une situation vécue dans les écoles, comme le harcèlement ou le taxage. Bientôt, chacune des classes de 1re secondaire aura la chance de la visionner et d'y réfléchir.

Projet *Visite des écoles primaires*

Dans le cadre d'une activité de l'approche orientante sur le passage du primaire au secondaire, certains élèves ont accompagné Mme Giguère au cours de sa tournée des écoles primaires. Les MP3 ont alors pu répondre aux nombreuses questions des élèves sur la réalité de la polyvalente.

Des intervenants libres...

Dave Nadeau (3e secondaire) est pour sa part un intervenant libre. Durant les heures de dîner, il se promène dans l'école. Quelqu'un est seul? Quelqu'un a besoin d'aide? Vous pouvez compter sur lui!

« Nous sommes tous des personnes différentes, avec des choses différentes à offrir, en quantités différentes. »

Une expérience transformante

Pour M. Thibaudeau, un tel projet permet aux jeunes MP3 d'exploiter plusieurs compétences transversales. « Quand ils décident de faire un projet, les élèves doivent s'occuper de tous les aspects. Ils doivent l'imaginer et le réaliser par eux-mêmes. » Chaque élève y développe donc à la fois son autonomie, son intériorité et un sentiment d'appartenance à sa communauté.

Également, grâce au suivi de Danka Giguère, l'orientation scolaire est intégrée. Mais, avant tout, ce projet favorise le développement de l'identité de l'élève et l'actualisation de son potentiel. Le message de M. Thibaudeau va en ce sens. « Souvent, les élèves recherchent chez les adultes une confirmation de leurs capacités et de leur valeur. Ma principale action consiste à leur faire réaliser le pouvoir qu'ils ont sur leur environnement. » En outre, le projet MP3 répond au programme de services complémentaires de vie scolaire, d'aide à l'élève et de promotion et prévention.

Ce projet, lié au principal but des services complémentaires, permet de répondre aux intérêts des élèves et de conserver ainsi leur motivation à l'école. D'ailleurs, tous les jeunes s'entendent sur ce point : participer au projet MP3 leur a donné plus de confiance en eux. Que ce soit pour Geneviève, qui a trouvé un côté plus humain à l'école, Kim, qui a développé de l'assurance, Annick, qui est moins gênée, Catherine, qui a le sentiment de réellement exploiter ses capacités ou Dave, qui est maintenant plus sociable, ce projet a été une porte ouverte vers un enrichissement personnel. Car, comme le souligne Jessica, « aider les gens, c'est aussi s'aider soi-même ».

Des apprentissages pour tous

Bien que les adultes laissent avant tout la place aux jeunes, leur participation aux projets est considérable et ils en récoltent aussi les fruits. « Lorsque je vois les jeunes se parler et s'organiser pour mettre en place un projet, j'ai envie de croire en l'avenir, témoigne M. Thibaudeau. Je ne m'imaginais pas que les jeunes vivaient tant d'empathie, de profondeur et de bienveillance. En les écoutant, j'ai appris à leur faire confiance et à me rapprocher d'eux. »

Des soirées pour mieux se connaître

Avec M. Thibaudeau, quelques élèves MP3 se regroupent un soir par mois afin de discuter de deux ou trois questions plus personnelles. « Au cours de ces soirées, explique le psychologue, nous utilisons trois techniques d'intervention afin que les élèves apprennent à s'écouter vraiment. La première, c'est le reflet. Nous disons à la personne, dans nos propres mots, ce que nous comprenons de sa situation. La seconde consiste à poser une question afin d'approfondir la réponse de l'autre. La dernière s'appelle le regard positif. Je dis alors à la personne ce que je vois de beau dans ce qu'elle a dit ou une qualité que je remarque chez elle. »

Pour ces rencontres, M. Thibaudeau invite parfois un autre adulte de l'école, par exemple le directeur de l'école, et lui demande de partager son expérience avec les élèves. L'adulte répond à une ou deux questions comme : « Qu'est-ce que c'est que d'être un leader? » « Comment avez-vous développé votre leadership? » Les élèves exercent alors les techniques qu'ils ont apprises et lui proposent tour à tour des reflets, lui posent des questions, ou encore, adoptent un regard positif.

« L'entraide est remarquable, constate M. Thibaudeau. Pour les élèves, ces rencontres leur permettent de tisser des liens plus solides avec leur équipe MP3 et d'apprendre à s'écouter les uns les autres. » « Durant ces rencontres, ajoute Jessica, tout le monde reconnaît tes qualités, et c'est à ce moment que les liens deviennent plus forts. Ça nous permet de développer notre écoute et notre ouverture d'esprit. C'est super agréable! »

Une carrière à l'horizon?

L'implication de ces élèves dans ces projets d'aide est telle que certains d'entre eux prévoient faire une carrière en intervention. Danka Giguère, conseillère d'orientation, a demandé à chaque MP3, à l'approche des inscriptions pour le cégep, d'établir le lien entre son choix et l'expérience qu'il avait acquise dans la mise en place de ses projets. Ce n'est pas surprenant de voir Kim se diriger en éducation spécialisée!

Un regard tourné vers l'avenir

Avec l'aide de ses collègues, Carol Thibaudeau compte mener à bien les projets entamés cette année, mais son regard se tourne déjà vers le futur. « À la fin mars, nous avons amené une quinzaine d'élèves au colloque Tel-Jeunes à Montréal durant trois jours afin de consolider le noyau qui formera le centre de l'équipe MP3 l'an prochain. Je ne peux prévoir la tournure que prendra MP3. Il faudra s'adapter afin de rester

fidèle aux intérêts des jeunes qui formeront l'équipe. Mais j'ai pleinement confiance en eux, et je ferai mon possible pour leur offrir le soutien dont ils ont besoin pour se réaliser en tant que personnes et pour bien remplir leur mission dans l'école. »

Réjane Bougé

Répéter une formule gagnante

Marie-France Laberge, collaboratrice au Plan sur la lecture et responsable du contenu des camps, insiste : « Il s'agit de reprendre dans d'autres régions la formule qui a connu un immense succès l'an dernier dans les trois camps offerts à la fois dans les Laurentides et en Estrie. L'évaluation faite par les participants ayant été excellente dans l'ensemble, nous ne changerons rien au canevas de base. » Pour un deuxième été consécutif, on rassemblera des enseignants, des directeurs d'école, des conseillers pédagogiques, des bibliothécaires, autant d'intervenants qui ont trop peu l'occasion de travailler ensemble et de développer une véritable synergie. Ces personnes seront accompagnées par l'équipe d'experts de Livres ouverts, un site Web du Ministère qui présente et commente une sélection de livres pour la jeunesse. On fera aussi découvrir les ressources existantes pour mieux « animer » le livre et mieux comprendre les jeunes.

Des auteurs et divers spécialistes du livre et de la lecture viendront rencontrer les participantes et participants. Ces derniers écriront à nouveau un journal de bord tout en fréquentant un salon de lecture. Ces activités se feront dans une atmosphère conviviale, propice à la naissance d'idées et de concepts nouveaux afin de faciliter la communication entre le lecteur adulte et le jeune lecteur.

Prévus pour le mois d'août prochain, les camps auront lieu cette fois dans les régions du Saguenay–Lac-Saint-Jean, de la Capitale-Nationale et de la Chaudière-Appalaches. Autre nouveauté importante à signaler, on tiendra la première édition d'un camp anglophone. « Certaines des régions visitées l'an dernier ont également décidé de renouveler l'expérience cet été en y donnant de nouvelles couleurs et nous espérons qu'il en sera de même pour les régions qui seront visitées en 2006 et en 2007, poursuit Marie-France Laberge. Mais, pour l'instant, bien qu'il y ait une variété quant aux expériences culturelles proposées, nous tenons à ce que chaque région reçoive une formation semblable. Il nous semble important de bien compléter cette première année afin que tout le monde dispose de la même base. Cela dit, on opérera un petit rajustement, cet été, de manière à sensibiliser davantage nos animateurs aux besoins plus spécifiques des clientèles défavorisées. »

Les participants de l'an dernier ont été unanimes : les camps de lecture sont bien plus qu'une suite d'ateliers qui s'enchaînent; ils incarnent toute une philosophie de la lecture qui, grâce à eux, pourra être partagée. Nul doute que cette initiative concoctée par des passionnés saura rassembler d'autres passionnés!

Dans son allocution d'ouverture, Connie Kamm, spécialiste du renouveau pédagogique, a insisté sur l'importance de la façon de voir l'apprentissage, un sujet qu'elle a développé au cours d'un atelier interactif. Jean Fillatre, de la Centennial Academy, et Carolyn Sturge Sparkes, de la Commission scolaire Riverside, ont abordé les mêmes thèmes dans un atelier portant sur les leaders dévoués à l'apprentissage.

Les trois spécialistes ont animé des exercices destinés à encourager les participants à devenir des leaders. Mme Kamm a commencé par un exercice visant l'acquisition d'une vision commune du leadership. Elle les a ensuite incités à faire appel à la recherche, à la responsabilité des enseignants envers les élèves et au récit d'expériences réussies pour y parvenir. À l'aide d'exercices d'introspection, Mmes Fillatre et Sturge Sparkes ont expliqué aux participants comment ils pouvaient devenir des leaders dévoués à l'apprentissage.

De nombreux participants ont souligné que leur école avait à cœur d'inciter les élèves à apprendre et de leur donner la possibilité d'explorer et de créer. Dans leur quotidien, ils voient des jeunes préoccupés par leur formation, leur avenir et leurs camarades; un personnel enseignant énergique, compétent et uni par une vision, un objectif et des succès communs; une communauté désireuse de soutenir l'école.

Recherche

Mme Kamm a présenté le surprenant travail accompli par un groupe d'écoles appelé 90/90/90 parce que 90 % des élèves appartiennent à des minorités, 90 % vivent dans la pauvreté et 90 % ont malgré tout des résultats qui satisfont aux attentes.

« Il faut être attentifs aux méthodes des autres qui peuvent s'avérer des modèles intéressants. Les enseignants doivent raconter leur expérience, y compris les efforts extraordinaires qu'ils déploient pour leurs élèves. »

Ces écoles ont neuf traits communs :

- les enseignants ont le temps de collaborer;
- les parents obtiennent une rétroaction régulière et précise, en temps opportun;
- les horaires sont aménagés de façon à maximiser l'apprentissage;
- il y a beaucoup de recherche, d'action et de redressements à mi-parcours;
- les enseignants ont des emplois qui correspondent à leurs compétences et à leur formation;
- on fait appel à de multiples sources de données sur les élèves;
- les enseignants font les évaluations en commun et passent régulièrement en revue le travail des élèves;
- chaque adulte assume un rôle de leadership et profite de possibilités de perfectionnement;
- on veille à intégrer les diverses disciplines.

Responsabilité des enseignants envers les élèves

Une fois la recherche comprise, les enseignants doivent vérifier si son application est possible en créant des « laboratoires d'apprentissage » dans chaque école.

M^me^ Kamm recommande de d'abord situer son école par rapport aux quatre définitions qui suivent.

- Vos élèves réussissent, mais vous ne comprenez pas pourquoi.
- Vos élèves ont de piètres résultats et vous ne savez pas pourquoi.
- Vos élèves ont de faibles résultats et vous en comprenez les raisons.
- Vos élèves réussissent et vous comprenez pourquoi.

M^me^ Kamm suggère en outre de poser quatre questions aux élèves après chaque activité ou projet scolaire. « Qu'avez-vous appris? Pourquoi est-il important de savoir ça? Avez-vous fait du bon travail? Comment le savez-vous? » Ces questions font en sorte que chaque action qui se déroule à l'école débouche sur des apprentissages constructifs.

Faire connaître ses succès

L'école doit faire connaître ses réussites. Il existe pour cela divers moyens. Pensons aux tableaux sur lesquels les élèves affichent leurs travaux et sur lesquels les enseignants publient des statistiques et autres témoignages de succès. Les trophées en vitrine et les tableaux d'honneur sont aussi valables. Certaines écoles font participer les gens de leur communauté en les invitant à des soirées, des repas spaghetti et des spectacles d'élèves. Une directrice encourage son personnel en publiant chaque année un recueil d'études de cas qui décrivent leurs belles réussites.

Il y a des projets très inspirants comme celui de ces élèves qui ont eu recours à l'expression artistique pour décrire les valeurs de leur école. Six cents personnes enthousiastes se sont présentées à une soirée de danse et de musique en plus de visiter une galerie d'art, dans une école où il faut habituellement déployer des efforts épuisants pour obtenir de la communauté qu'elle assiste à quoi que ce soit, relate M^me^ Kamm. « Ce rassemblement a bouleversé le mode de pensée de chaque personne présente. »

Sa description d'une pièce « meurtre et mystère » écrite et jouée par un groupe d'élèves en a incité plus d'un à faire connaître leurs propres succès. Une personne a raconté une excursion au cours de laquelle ses élèves ont pu étudier la nature en direct. Une autre a relaté un projet d'apprentissage de la lecture et de l'écriture pour lequel on a mis des ordinateurs portables à la disposition d'élèves à risque, qui perdaient fréquemment leurs travaux sur papier. Une autre encore a expliqué la création de liens entre des enseignants en adaptation scolaire. Quelqu'un a parlé d'un album-souvenir préparé et publié annuellement par les élèves. L'an dernier, d'ailleurs, certains de ces élèves ont tourné un film à partir de quatre de leurs récits et l'ont présenté à la communauté.

M^me^ Kamm a invité les participants à consigner leurs réussites et à les diffuser le plus largement possible. « Il faut être attentifs aux méthodes des autres qui peuvent s'avérer des modèles intéressants. Les enseignants doivent raconter leur expérience, y compris les efforts extraordinaires qu'ils déploient pour leurs élèves. »

Pour en savoir plus, visitez le site Web (en anglais) du Centre d'évaluation du rendement (Centre for Performance Assessment) à **www.makingstandardswork.com**

Former d'autres leaders

Selon M^mes^ Fillatre et Sturge Sparkes, les enseignants doivent bien comprendre leur rôle de « leader dévoué à l'apprentissage » pour mener à bien la recherche, l'évaluation des élèves et la communication des résultats.

Les leaders dévoués à l'apprentissage :

- s'associent à des collègues, même s'ils doivent discuter de questions délicates;
- confient à leurs collègues des rôles de leadership et stimulent la réflexion spécialisée;
- étudient pour mieux comprendre;
- guident leurs collègues pour développer la pensée critique de chacun et chacune.

M^mes^ Fillatre et Sturge Sparkes avaient conçu leur atelier pour entraîner les participants dans un cheminement personnel vers un rôle de leader dévoué à l'apprentissage.

Tout a commencé par l'« exercice des quatre coins », chaque coin de la pièce étant associé aux animaux suivants : lion, renard, colombe et chevreuil. Les participants étaient d'abord invités à se rendre dans le coin de la pièce représentant l'animal auquel ils s'identifiaient en tant que nouveau venu dans un groupe. Appelés ensuite à expliquer les raisons de leur choix, les participants ont cité les qualités de chaque animal : audace, ruse, pacifisme, rapidité.

Les animatrices leur ont demandé ensuite de se rendre dans le coin représentant l'animal auquel ils s'identifient au travail. Tous, sauf quatre, se sont déplacés. Selon les animatrices, l'exercice révèle clairement que les attitudes et les convictions débouchent sur l'action : ce que vous êtes dépend de la façon dont vous vous percevez.

D'autres exercices ont amené les participants à répondre à trois grandes questions : « Qui suis-je? Où puis-je aller? Comment y parvenir? » Carolyn Sturge Sparkes et Jean Fillatre ont décrit les multiples outils à la disposition de toute personne qui souhaite explorer le leadership axé sur l'apprentissage. Les participants ont conclu la séance en discutant avec leurs partenaires de leurs objectifs et des résultats escomptés.

M^me^ Sturge Sparkes a résumé la séance par un commentaire inspirant : « Il ne s'agit pas de dire aux autres comment apprendre, mais de former une communauté apprenante. »

Éducation,
Loisir et Sport
Québec

Code ministériel 13-0000-49